

Herpetologia e educação para as relações étnicorraciais (ERER)

Herpetology and education for ethnic-racial relations

Antonio Mauricio Fontinele de Freitas¹
Yonier Alexander Orozco Marín²

Resumo

Considerando as lutas que vêm sendo travadas no âmbito educacional, principalmente aquelas focadas nos debates decoloniais, voltadas ao combate da supressão dos modos de ser/ver/estar no mundo de outros povos que não o branco europeizado, e considerando também os impactos negativos que a fauna de répteis, mais específico as serpentes, têm sofrido graças a visão cristã de que esse animais são personificação do "pecado original", apresentamos essa proposta de pesquisa com o objetivo de caracterizar as possibilidades de abordar as temáticas de herpetologia no ensino de biologia e educação ambiental com sentidos e perspectivas das religiões e cosmovisões de matriz africana, na perspectiva de professores e professoras de biologia em diferentes regiões do Brasil. Pautados na crença de que as africanidades brasileiras podem nos oferecer suportes inspiradores para novos aprendizados, pois estas marcam a cultura nacional como um todo, e se materializam no cotidiano brasileiro de forma espontânea. Citamos como alternativa para abranger outras culturas e fontes de conhecimento, além de visibilizar e dialogar com a pluralidade do sincretismo religioso brasileiro, religiões africanas e as religiões brasileiras de matriz-africana, apontamos a intervenção didática em forma de sequência como alternativa de abordar os conhecimentos sobre ecologia e zoologia pautados na educação para relações étnico-raciais (ERER).

Palavras-chave: Decolonialidade; ERER; Serpentes; Religiões Africanas.

Abstract

Considering the struggles that have been fought in the educational field, especially those focused on decolonial debates, aimed at combating the suppression of ways of being/seeing/being in the world of people other than Europeanized whites, and also considering the negative impacts that the reptile fauna, more specifically snakes, have suffered thanks to the Christian view that these animals are the personification of "original sin", we present this research proposal with the objective of characterizing the possibilities of approaching the themes of herpetology in the teaching of biology and environmental education with meanings and perspectives of religions and cosmovisions

¹ Universidade Federal de Santa Catarina

² Universidade Federal do Norte do Tocantins



of African origin, from the perspective of biology teachers in different regions of Brazil. Guided by the belief that Brazilian Africanities can offer us inspiring supports for new learning, as they mark the national culture as a whole, and materialize in Brazilian daily life in a spontaneous way. We cite as an alternative to cover other cultures and sources of knowledge, in addition to making visible and dialoguing with the plurality of Brazilian religious syncretism, African religions and Brazilian religions of African origin, we point out the didactic intervention in the form of a sequence as an alternative to approach the knowledge on ecology and zoology based on education for ethnic-racial relations.

Keywords: Decoloniality; education for ethnic-racial relations; Snakes; African religions.

Introdução

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de pesquisa que tem por objetivo caracterizar as possibilidades de abordar as temáticas de herpetologia no ensino de biologia e educação ambiental com sentidos e perspectivas das religiões / cosmovisões de matriz africana, na perspectiva de professores de biologia de diferentes regiões do Brasil.

Considerando as discussões que vêm sendo apresentadas no âmbito da educação científica, principalmente sobre debates decoloniais (Cassiani, 2018), anticapitalistas, antirracistas (Marin, 2022) entre outros, vemos que novas formas de ensino têm sido constantemente discutidas, assim como “novas” formas de olhar para saberes e conhecimentos já existentes (Pinheiro, 2019). É importante destacar que qualquer tipo de experiência resulta em, ou réplica, algum tipo de saber ou conhecimento, sendo validado por se tratar de uma experiência social. Ou seja, não há conhecimento sem prática e atores sociais (Santos y Meneses, 2010). Pressupondo, assim, várias epistemologias, considerando epistemologia como toda a noção e/ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido (Paiva, 2015; Santos y Meneses, 2010).

As Epistemologias do Sul surgem diante da visão que o mundo é variado e diversificado em relação às culturas e saberes, mas que no decorrer da história da modernidade se sobrepôs uma forma de conhecimento pautada no modelo epistemológico da ciência moderna, desconsiderando os outros saberes (Paiva, 2015). Fulvio de Moraes elucidou Epistemicídio como um manifesto na supressão destruidora de alguns modelos de saberes locais, na desvalorização e hierarquização de tantos outros, o que levou ao desperdício da rica variedade de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multiformes cosmovisões por elas produzidas (Gomes, 2012).



Assim sendo, considera-se por Epistemologias do Sul o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes apagados ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizando os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (Santos y Meneses, 2010). Segundo Paiva (2015), Epistemologias do Sul, têm por finalidade, além de um diálogo entre estes conhecimentos, procurar ressaltar aqueles que foram calados, e a superação desse modelo epistêmico moderno ocidental que se classifica como um pensamento abissal, pois é um pensamento que através de linhas imaginárias divide o mundo em duas esferas (Norte e Sul), porém os elementos (saberes) que não se encaixam nesse parâmetro da linha tornam-se inexistentes.

Educação para as relações étnicorraciais

O termo “africanidades brasileiras” refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Isto é; o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, e de outro lado, as marcas da cultura africana que independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (Silva, 2003). Mas é preciso reafirmar a pluralidade em contraponto à identidade mestiça defendida ainda por alguns. Munanga (1999) contesta a ideia de uma identidade mestiça, legitimadora, ideologicamente projetada para recuperar o mito da democracia racial, e corroborando com o que disse Rosa Margarida De Carvalho Rocha em seu trabalho sobre ensinar e aprender com as comunidades afro-brasileiras que



ao recuperar e ressignificar a história e o papel social do negro no Brasil, buscando as africanidades, estaremos reconhecendo que essa história e esse processo são parte de uma colcha de retalho que se constrói tecendo a identidade nacional. Entrelaçando as histórias das matrizes identitárias brasileiras, costura-se seu tecido social, que pode, sim, ser composto de cores diversas e cada uma, a seu modo, fazer parte da unidade sem perder suas especificidades. E as cores da cultura negra não poderão ficar de fora dessa construção, pois, sem elas a colcha perderá beleza por sua incompletude (Rocha, 2011 p. 71).

E nesse contexto de pluralidades, é fundamental pontuar que além da identidade nacional brasileira, que reúne todas e todos, estamos atravessados/as por outras identidades de classe, sexo, religião, etnias, gênero, idade, raça, etc., cuja expressão depende do contexto relacional. A identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista.

Ao trazer o debate sobre racismo para os contextos escolares, se faz referência aos processos de discriminação individual, institucional e estrutural dirigidos às populações racializadas, geralmente se desconsidera que o racismo também consiste na concessão de privilégios simbólicos e materiais às pessoas de peles claras (Marin y Cassiani, 2021). Quando deixamos de lado a análise do outro polo da discriminação, acabamos por confirmar o falso discurso de que o racismo é um problema dos grupos afetados, portanto somente eles devem ser estudados e dissecado (Bento, 2002). Nascimento (2020) define branquitude como uma construção histórica e social, inserida no projeto de dominação colonial eurocêntrico, que se pauta na falsa ideia de superioridade racial branca. Estes pontos fortalecem as reflexões tanto sobre os efeitos do racismo para pessoas negras (pretas e pardas) quanto o lugar de vantagem ocupado pelas pessoas brancas na estrutura social racializada. Portanto, é preciso reconhecer as marcas do racismo na vida das pessoas negras, assim como o conjunto de privilégios na vida das pessoas brancas (Nascimento, 2020).

A herpetologia desde outras cosmovisões não coloniais

As africanidades brasileiras podem nos oferecer suportes inspiradores para novos aprendizados, pois estas marcam definitivamente a cultura nacional como um todo, e se materializam no cotidiano brasileiro de forma espontânea. É necessário considerar que um diálogo entre estas africanidades e a educação seja profícuo, dinâmico e significativo na medida em que assim, a escola contemplará as características marcantes do Brasil (Verrangia, 2014).

Dentro dos movimentos da educação, sobretudo o Movimento Negro Educador, a Educação das Relações Etnico-Raciais (ERER) surge para promover espaços de estudos e reflexões que visam enfrentar preconceitos e instituir práticas sociais não discriminatórias, as quais passam por lutas reivindicatórias objetivando a promoção de equidade entre os diversos grupos étnicoraciais que formam o país, por meio da constituição positiva das identidades étnicoraciais (Verrangia, 2014).

Os mitos que envolvem alguns grupos de animais, como os répteis, reforçam a aversão popular para algumas espécies que nem sempre apresentam ameaças reais. Nesse contexto, o reforço na educação ambiental e ecológica pode auxiliar na popularização e desmistificação de crenças e mitos acerca dos animais, contribuindo para a conscientização necessária para a conservação da nossa biodiversidade.

Apesar desses animais estarem em risco de extinção, o ser humano não se comove mantendo, em sua grande maioria, uma repulsa injustificável por esses animais. Em diversas culturas, esses animais são mantidos num lugar especial onde são acarinhados e admirados como símbolos de fertilidade, boa sorte e eternidade e eleitos protetores das chuvas e florestas, ao contrário das culturas pautadas pelo cristianismo que prega o desprezo considerando esses animais como malignos (Lema, 2002).



Bio-ponencia

Dentre os répteis as serpentes são as mais notáveis pela emoção que despertam no ser humano. Em culturas como a ocidental, baseada na hegemonia científica e no sagrado cristianismo, poucas pessoas apresentam admiração/afeição por serpentes. A maioria possui sentimentos ruins com relação a esses animais, tais sentimentos parecem ser derivados ou aprendidos de outras pessoas e não adquiridos pelo contato direto com o animal ou estudos sobre ele (Stidworthy, 1969). As serpentes são envoltas por lendas e mitos, como a maldição que foi imposta pela Bíblia.

Ao contrário do que é citado pelo livro cristão, a verdade é que como qualquer outro animal, as serpentes não possuem poderes sobrenaturais, nem são culpadas pela destruição do "paraíso" nem pela "queda do homem". Não rastejam por maldição e sim porque evoluíram através da seleção natural, provavelmente teriam surgido a partir dos lagartos fossoriais ou subterrâneos (Borges, 1999).

Dentro do processo de dominação cultural, pautado na história contada como única pela colonialidade, a religião cristã é apresentada como única e soberana, ignorando, silenciando e apagando diversas outras religiões originadas em outras culturas e tempos. Como foco deste trabalho vemos que a religião cristã tende a criminalizar e destacar uma visão negativa sobre as serpentes, onde esses animais aparecem como uma representação do mal e do "pecado original", essa visão provoca e justifica o medo/desprezo, a caça e matança deliberada desses animais.

Em diversas outras religiões e cosmovisões do mundo, as mesmas serpentes são vistas como seres de respeito, divindades ligadas ao recomeço, reencarnação, criação da vida. Piazza (1996) em seu trabalho *Religiões da Humanidade*, reuniu relatos de diferentes culturas que citam outras visões sobre as serpentes: os Tupi dizem que Jaci (a lua) criou Mboitatá, a serpente de fogo que cuida das matas; Para os Caraíba do Surinam (Guiana Holandesa) a divindade maior é Amana, deusa mãe, virgem com cauda de serpente e raiz de todas as coisas; na região norte do continente africano onde vigoram os cultos agrários, venera-se a mãe da fecundidade, a Serpente do Arco-íris. Assim como no Congo, Tanzânia e Serra Leoa que possuem em sua cultura uma visão de respeito com as serpentes.

Acreditamos que abordar essa outra visão sobre serpentes pode mostrar outras realidades e formas de pensar, refletindo sobre a importância desses animais e favorecendo sua preservação, aliado a valorização de outros saberes, desenvolvendo um diálogo entre os conhecimentos científicos e outras visões de mundo que não seja pautado apenas na ciência moderna, além de abrir palco para discussões que combatam a hegemonia da ciência moderna, o preconceito religioso, relações etnico-raciais e a preservação deste grupo faunístico.

Metodología



Esta pesquisa encontra-se baseada nos princípios de uma pesquisa qualitativa pela necessidade da aproximação entre pesquisador e fenômeno pesquisado e por acreditar que a natureza descritiva da pesquisa qualitativa possa favorecer o entendimento e reflexão sobre os dados produzidos (Ludke y André, 1986). Para a construção do corpus para análise, proponho a elaboração de uma Proposta Didática (PD) para trabalhar ecologia e conservação de serpentes com base contextualizada nas religiões de matriz africana.

A coleta de dados será realizada através de um roteiro de entrevista semiestruturado e um roteiro de avaliação (parecer) que será realizado pelos participantes sobre a proposta didática apresentada, onde os questionamentos levantados serão principalmente sobre a importância de se trabalhar tais temas e se a PD apresentada fornece bons subsídios para se abordar ecologia e principalmente as questões étnico raciais em sala de aula. Considerando o método de análise do discurso, será realizado antes da apresentação da PD, uma roda de conversa e um questionário sociodemográfico e sobre sua formação até o momento, a fim de construir e entender melhor os perfis dos(as) participantes da pesquisa, ou seja, as condições de produção dos sentidos a serem analisados, sendo esse um momento importante da pesquisa considerando as visões únicas e silêncios presenciados e produzidos por cada sujeito.

Assim, com os dois roteiros (entrevista e parecer), o questionário sociodemográfico e a roda de conversa, visamos ampliar o método de produção de dados e para facilitar os encontros em meio ao cenário pós pandêmico, pretendo realizar as apresentações e entrevistas de forma síncrona via plataforma de comunicação virtual. Os participantes da pesquisa serão 11 professores e professoras em formação inicial do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Construção da Proposta didática: Delizoicov (2008) sistematiza a ideia do trabalho propondo que o planejamento de uma unidade didática para abordar um tema de interesse pode ser feito em três momentos: 1) Problematização Inicial: momento de apresentação de problematizações a partir de temas significativos para os estudantes, que suscitem discussões, troca de ideias, opiniões e promovam um distanciamento crítico e a percepção da necessidade de aquisição de novos conhecimentos; 2) Organização do conhecimento: quando o professor sistematiza e aprofunda os conteúdos e conceitos, propõe atividades para facilitar sua interpretação científica; 3) Aplicação do conhecimento: momento de potencializar a externalização e o nível de conscientização dos conceitos e teorias científicas. A proposta didática será construída seguindo esses momentos.

Análise dos dados após a socialização da proposta didática com professores(as) em formação: A metodologia empregada gira em torno de análises qualitativas baseadas no método de análise do discurso (AD), dessa forma visando uma metodologia que



favoreça a compreensão das subjetividades, reconhecendo o discurso como mais do que apenas um instrumento de comunicação. O discurso, aqui, é concebido como local onde as práticas sociais são materializadas na linguagem, uma vez que ele dispõe de formas de apropriação pelo indivíduo falante, do universo da língua, implicando a participação do sujeito na linguagem (Orlandi, 2012).

As etapas de tratamento do material e análise, resumidamente, podem ser divididas em três momentos, segundo Orlandi (2012):

1ª Etapa: procura-se ver nos textos sua discursividade e incidindo uma primeira análise, organizando de forma sistemática os discursos aparentemente óbvios nos textos;

2ª Etapa: construir os objetos discursivos que se desfaz da ilusão de homogeneidade e desnaturaliza a relação palavra-coisa, procura relacionar os objetos discursivos com as formações discursivas que possam surgir.

3ª Etapa: se foca na percepção das formações ideológicas que regem os discursos analisados, constituindo sujeitos e sentidos implícitos nos discursos com base no efeito metafórico.

Considerações parciais

Como alternativa para abranger outras culturas e fontes de conhecimento, além de visibilizar e dialogar com a pluralidade do sincretismo religioso brasileiro, religiões africanas e as religiões brasileiras de matriz-africana, apontamos a intervenção didática em forma de sequência como alternativa de abordar os conhecimentos sobre ecologia e zoologia pautados na educação para relações etnico-raciais (ERER).

Referencias

Bento, M. (2002). Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *Psicologia social do racismo*, 2: 147-162.

Borges, R. (1999). *Serpentes peçonhentas brasileiras: Manual de identificação, prevenção e procedimentos em caso de acidentes*. Editora Atheneu: São Paulo.

Cassiani, S. (2018). Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(1): 225-244.

Delizoicov, D. (2008). La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria*, 1(2): 37-62.

Gomes, N. (2012). Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1).



Lema, T. (2002). *Os répteis do Rio Grande do Sul: atuais e fósseis, biogeografia e ofidismo*. EDIPUCRS: Porto Alegre.

Ludke, M., y André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária.

Marín, Y. (2022). *Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia: caminhos para uma didática decolonial e interseccional*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Marin, Y., y Cassiani, S. (2021). Enseñanza de la Biología y lucha antirracista: Posibilidades al abordar la alimentación y nutrición human. *Educación en Biología*, 24(1): 39-54.

Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Editora Vozes.

Nascimento, C. (2020). *Educação das relações étnico-raciais: branquitude e educação das ciências*. Tese - Programa de Pós-Graduação Científica e Tecnológica, UFSC - Florianópolis.

Orlandi, E. (2012). *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Pontes.

Paiva, M. (2015). Um olhar sobre "epistemologias do sul" de Boaventura de Sousa Santos. *Revista Uniara*, 18: 198–205.

Pinheiro, B. (2019). Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 19: 329–344.

Rocha, R. (2011). *A Pedagogia da Tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras*. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, FAE-UEMG - Belo Horizonte.

Santos, B., y Meneses, M. (2010). *Epistemologias do sul*. 1. ed. Coimbra: Almedina.

Silva, P. (2003). Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. *Revista do Professor*, 19(73): 26-30.

Stidworthy, J. (1969). *Serpentes*. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo.

Verrangia, D. (2014). Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. *Interações*, 10: 02-27.



Bio-ponencia